

# SGAV 初級フランス語教育における 映像の役割と多義性（問題提起）

## 第一節 問題提起

丸 山 愛 子

クレディフ (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) のいわゆる SGAV 視聴覚 = 全体構造方式 (la méthode structuro-globale audio-visuelle) によるフランス語教育は、対話の進行のかたちで、映像を中心とする視覚の助けをかりつつ、フランス語のみを使用して、日常フランス語をグローバルに習得させることをめざすフランス語教育の一方方法である。

本稿およびその続稿では、いわゆる SGAV フランス語教育の本質的特徴の一つを構成する、映像の助けをかりての対話的学習方法において、映像が果たす役割と、映像のもつ多義性——学習者の映像をみての誤解の可能性——とをまず検討する。ついで、同じく SGAV 教育方法のもう一つの根本的特徴であるフランス語のみを使用しているフランス語教育——いわゆる「一言語性」Einsprachigkeit——を基本的に維持しつつ、どうすれば映像の多義性を

排除もしくは許容範囲内にまで制限し、もって SGAV 教育方法を真に実りあるものたらしめうるか、について言語学的、とくに言語教育論的な考察をしてみたいとおもう。

この場合、SGAV 的外国語教育の方法が、その根本において高い実践的価値をもつものである、という評価が前提となっていることはいうまでもない。すなわち、これは外国語の正しく、かつ能率的な学習方法の有力な一つたりうるという認識が前提となっているわけである。

したがって、たとえば、無時間的に平面的に配列されて示される一枚の映像の内容をもって、時間の経過の中に展開される音の系列からなりたち、かつ二重分節による構造を有するところの言語（ないしは外国語）を、完全に表現しつくすことは不可能であるというような、映像にかんする言語理論の問題は、言語教育論とふかいかかわりをもつにもかかわらず、ここでは立ち入らないことにしたい。<sup>(1)</sup>

(1) これについての最近の諸研究のうち、意味論的立場から、G・ムーニン (Georges Mounin) が *Pour une sémiologie de l'image*, in: *Communication et langages*, n° 22 (1954), p. 51. にあづけて述べているのが、教育用映像否定論の代表的見解であらう。「自然言語は、元来、音声的性格をもつものであり、そのために、言語が作り出す通報は、時間を通して展開されていくほかはない。その結果、言連鎖にあつては、ふたつの異なる通報単位が、時系列の同一点上に現われることはありえないようになっていく。これが言語メッセージの線形的性格とよばれるゆえんのものである。しかるに、映像にかんしては、状況はまったく異なっている。すなわち、「映像の」メッセージは、空間の緯糸上に織りなされるものであり、そこに、言語機能との置換を不可能とする映像の構造が生じているのである。」

また、C・ジェルマン (Claude Germain) は、*L'image dans l'apprentissage des langues*, in: *Communication et langages*, n° 29 (1976) にあづけて、G・モージュと M・ブリュエールの視聴覚教材「フランス人と生活 (G. Mauger et M. Bruezère, *Le Français et la vie*, Paris, Hachette, 1971. — 俗称モージュ・ルージュー——)」をとり上げ、その映像を検討している。彼は映像の読みとりにおいて学習者が出あいうる誤解や理解の不十分さについて、

後述するような彼独自の実験によるデータを分析して、言語学習における映像使用はほとんど確実なる失敗であるとして、次のように結んでいる。「外国語の意味を画像的コードのうちにコード翻訳するものとしての映像を信奉する人々に對して、このタイプの語学教育教材が実践上ほぼ確実な失敗であるということを納得させるためには、しかしながら、なおも理論的ないし実験的な同種の他の研究が必要であらうことは疑いがない。」(C・ジェルマン、前掲論文、六八ページ)

包括的な言い方をすれば、全体としての一言語は、一文化圏の人間のもつあらゆる文化現象の全体的・体系的な表現である。したがって、そもそも、異質の文化圏への言語の完全なる伝達は、厳格にいえばいかなる手段をもつてしても不可能である、というのが、われわれの立つ基本的な言語理論的・言語社会学的立場たねばならないのである。<sup>(2)</sup>

(2) 日本語と外国語とくにヨーロッパ諸語といった全く異質の言語構造をもつ言語間に生ずる移しかえの困難さの具体的な検討については、たとえば柳父章の諸研究をみられたい(岩波講座『日本語』別巻「翻訳の問題」、一九七八年。「比較日本語論」、日本翻訳家養成センター、一九七九年、ほか)。

それほど異質な文化圏の間ではない、したがって全体として言語構造がある程度似通っている場合においてさえも、学習者は外国語学習にあたってさまざまな誤解や困難にであう。これについては雑誌ランガージュ、外国語の学習と知識特集号 (Langages, n° 57, Paris, 1980) 所収の次の諸論文に詳しい検討がみられる。

- S. Pit Corder, *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*, traduit par C. Perdue et R. Porquier.
- C. Perdue, *L'analyse des erreurs: un bilan pratique*.
- D. Bailly, L. Barbier, *Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2*.

しかしながら、言語教育、とくに外国語教育の実践面においては、かかる言語学的ニヒリズムに永く拘泥するこ

とはゆるされないであろう。外国語の絶対的伝達不可能性の議論をもふまえた上で、なおかつ、かかる不可能性、ないしは外国語習得における誤解の可能性を、現実的には許容せざるをえない一定の範囲内にとどめるべき努力がなされなければならない。その上で、相対的に正しい、相対的に能率的な外国語学習の方法としての SGAV 的学習方法の適否があらためて問題になるわけである。

さて、本稿およびその続稿における問題は、便宜上、教育教材たる映像の多義性をめぐる問題と、教育方法の特色たる一言語性の貫徹をめぐる問題とに分けて考察することができるとおもふ。

本稿では、映像の多義性をめぐる問題のうち、問題提起だけをしてみたい。すなわち、われわれはまず視聴覚にもとづく語学教育における映像のあり方の諸形態を概観し、これらのそれぞれがもつ語学教育上の特色（長所および短所）を原理的側面から比較検討してみる。

その上で、現実に教材として使用されている映像が、事実に所期の意図を実現しているか否かについて、すなわち、そこでは映像理解における多義性が排除され、母国語を用いない一言語のみによる外国語教育を正しくかつ能率的な学習たらしめているか否かを、クレディフ SGAV 教材などを中心とする諸教材映像について、実際的な調査と検討とをおこなってみたいのである。

ただし本稿では、類似の問題意識をもった外国での同種の一調査を紹介検討するだけにとどめ、もって、筆者の問題提起にかえたい。

上述の映像についての実際の調査およびそのデータの分析は、次稿の課題である。

もちろん、われわれの問題解明はこれだけにとどまらない。かかる学習方法のもう一つの基本的特徴である、母国語を排し当該外国語たる一言語のみに依拠する学習方法は、どのような教育論的、またイデオロギー的（じっさ

いSGAV的方法論の主唱者たちの一言語性遵守に徹する姿勢には、まさにイデオロギー的な執拗さがあるのだ。基礎に立つものであるか。そして、映像の側面のみならず、「一言語性」の側面にも、どのような配慮や修正がなされるべきであろうか、についても統稿において論じたい。もって、そもそもSGAV方式の目的である、コミュニケーションの手段としての生きた言語のもっとも効果的かつ適切な学習達成という側面から、この方法を構成している二本の不可欠な柱である映像と当該外国語のみの音声との現実的両立について、何らかの解決への手がかりを得たいとおもうのである。

## 第二節 映像の諸形態とその意図する役割

SGAV フランス語教育における映像のもつ特質——利点と欠陥——を検討するに先だって、まず、これをも含めて一般に外国語教育における映像の使われ方の可能性、およびそれぞれのもつ特質についての概観をしておきたい。これによって、クレディフが採用しているSGAV映像のもつ方法的特徴がより鮮明になると考えられるからである。

### 一、単独映像

語学教育に使用される映像は、さまざまな観点からこれを分類しうるであろう。たとえば、数量的にみると、映像形態の一方の極には一枚の単独映像（スライドなど）がある。そして他方の極には連続映像（映画）がみられるであろう。そして両者の中間にはさまざまな映像形態が想定され、かつ存在もするのである。

単独の映像には、その表現様式の差異によって、

a、写真的、視覚表現のもの、

b、(図示もしくは符号ないし文字の助けをもつ場合をもふくめ) 目的合理的な構図をもつ画像的、視覚表現のもの、

とが考えられる。

映像はまた、これによって表現すべき対象とのかかわり方の差異に応じて、

c、言表の内容そのものの視覚的等価物を目ざすものであったり、

d、言表のコンテキストないし背景を視覚的に暗示するにとどめるもの、

であつたりする。<sup>(1)</sup>

(1) 単独映像についてのこのような種類分けは、単独ではない、したがって何らかの形で連続性をもつ映像の集合のうち

の一映像、もしくは、動画フィルムの中の一コマの映像にも、そのまま有意義に適用しうるものである、とおもわれる。

本稿では、この分類方法ないしこれに応用した分類方法を利用するつもりである。

さて、単独映像のうち、語学教育的意味をつよく担っているのは、a—c、b—c、の系列に属する映像(すな

わち、写真的視覚表現のものにせよ、画像的視覚表現のものにせよ、言表の視覚的等価物たらんとするもの)であ

るとおもわれる。なんとすれば、この種の映像こそは、音声による言表の内容理解と最も直接的につながる視覚的

補助手段たりうるからである。外国語教育におけるこのタイプの映像の利用は、事実、かなり以前からなされてい

るのである。<sup>(2)</sup>

(2) たとえば、第二次大戦後のわが国初等英語教育で盛んに採り入れられた、いわゆるチャート式英語教育法について想

起されたい。

しかし他方において、d系列の単独映像の利用は、あまり有意義なものとはなりがたいものである。何故ならば、単独映像でもって一つの言表の発話背景を暗示する場合は、物語について何らかの形で連続性ないし方向性をもつ集合映像の一コマである場合にくらべて、これを目にする学習者の反射的な言表理解にたいし、より広範囲な多義性をゆるすことは、けだし当然のことといわざるをえないからである。

さて、外国語教育において、c系列の単独映像の助けによって明らかにしうることといえば、もちろん、主として物質とか物体とか、なんらかの形で視覚的に把握しうるものの名称ていどであろう。しかし、母国語に頼らない一言語的教育方法において、これのもつ有効性をわれわれは過少評価してはならないとおもう。

たとえば、色彩を示す用語をカラー映像によらないで理解する場合を想定してみよう。この理解は当然、言葉による他はないのである。こころみに、これを正確につたえるはずのフランス語辞典（仏仏辞典）をひもといてみよう。そうすれば、これによる正確な知識の獲得が初心者にとって如何に至難のわざであるかが、たちどころに明瞭となるであろう。<sup>(3)</sup> しかしながら、色彩映像の助けをもってすれば、学習者は何の苦もなくこれを理解することができる。<sup>(4)</sup>

(3) 最も新しい一巻本の仏仏辞典の一つである『レクシ』<sup>(1)</sup>ラルース社、一九七五年 (Lexis, Dictionnaire de la langue française, Librairie Larousse, Paris, 1975) に *couleur rouge* (赤) の定義は、次の通りである。「色素、着色剤、染料などについて、その色が太陽光線の分解スペクトルの可視境界の一つをなしているものを言う」。『フティ・ロベール』<sup>(2)</sup>新リットレー社、改訂新版、一九七九年 (Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, nouvelle édition, Société du Nouveau Littre, 1979.) による定義は分りやすいが、これとて、例に挙げられた事物の外国語名を知らない者には理解できないであろう。「血、ひなげし、ルビーなどの色（太陽ス

ペクトルの端」。

(4) フランスのテレビ放映用初級教材 “En français” (フランス語で) においては、全十三課中の第二課は “Le noir et le blanc” (黒と白) と題されている。ここでは、布地屋とオート・クチュールの縫製室とを舞台に、種々の色生地を見せながら、次の色彩形容詞がくり返し使用され、鮮烈な印象とともに覚えこまされる。すなわち、gris (グレー), noir (黒), blanc (白), jaune (黄) がこれである。

さらに例を追加しておこう。

有名な Duden の図解辞典 Bildwörterbuch は、系統的な画像集にもとづく名称辞典ともいうべきものである。言語教育論的にいえば、この種の辞典は、ここであるところの言表の等価物としての視覚的表現たる単独映像の一大集成である、とみてもよいわけである。この第二版にもとづくフランス語版、一九六二年刊行、には三六八項目のもとに総計およそ二五、〇〇〇にものぼる見出し語が図示されている。学習者が母国語でもその正確な名称をわきまえぬ場合においてさえ、これは視覚の助けによって、そのフランス語の名称の把握を可能となしうるのである。<sup>(5)</sup>

(5) ドイツ語版 Duden, Bildwörterbuch の第三版を基礎に最近発行された Oxford-Duden Bildwörterbuch, Deutsch und Englisch では、すでに見出し語数は約二八、〇〇〇にも達している。われわれの住む世界の事物についての名称が、日一日と増加してゆく様相がここからも想像され、おどろかされる次第である。

さて、言表は元来二つの機能的側面をもつと考えられる。すなわち、

- 1) 一つは事象ないし思惟の正確な記述という機能であり、
- 2) もう一つは日常的コミュニケーション手段としての機能である。

上述から推測されるように、単独映像は、言表の第一の機能側面にのみ主としてかかわるものである。チャート



式教授法にみられるように、これは、とくに実詞の語彙的知識を増加させる有効な補助手段たりうるであろう。しかしながら、文構造の多様性を把握するという観点からみると、この種の映像の語学教育上の用途は、自ら限定されたものとならざるをえない。これはせいぜい視覚的にとらえうる事物（とその名称や形状など）をたしかめる行為を中心とした言表構造を明瞭にさせるとか、あるいはまた、その明瞭になった言表構造について、単語の入れかえ練習、すなわち、パターン・プラクティスを迅速におこなうのに役立てられる程度のものでして使用されうるのみであるとおもわれるからである。<sup>(6)</sup> いわんやコミュニケーション機能は、これによって豊富となることはほとんど期待できないであろう。

(6) しかしながら、今日の初級英語教育では、単独画像を利用する技術はかなり進歩し、かつ有意義なものとなっている。たとえば、吉沢美穂教授の諸著作（絵を使った文型練習、大修館、一九七四年、ほか）をみよ。

## 二、連続映像

単独映像に対立する他方の極は、連続的動画映像の形で存在するものであることはいうまでもない。これについてもまた、単独映像の場合と同様な種類分けができるであろう。すなわち、実写フィルム<sup>(7)</sup>の連続映写からなる、いわば映画の映像と、目的合理的な構図をしめしうる画像の連続映写による映像、いわゆるアニメ映像とに分けられるであろう。

この種の映像は、言語教育論的立場からすれば、当然、登場人物たちによって次々に発せられる一連の対語のそれぞれを、生徒がグローバルに把握するという構成をもつべきである。したがって映像は、それぞれの言表を直接に表現する視覚的等価物として存在するのではなく、むしろ主として人間の諸活動の時間的・空間的経過を表現しつ

つ、それぞれの言語活動の個々の動機ないし背景を、ある種の臨場感をもって一義的に感得させ、併せて時として発話の内容をも直接表現しうるようなものが有意義な映像といえるわけである。

最近、わが国のテレビ放送などのフランス語学習にあたって、比較的頻繁に利用されている既成輸入教材は、このタイプの映像教材である。ただし日本のテレビ語学講座の場合には、原語のみによる外国語教育の方法を採用していないのが通常である。しかしながら、これは本来いわゆる一言語性を基本としたフランス語教材であつたものである。わが国大学フランス語教育においては、時としてこれを本来的な形で採用する気運もないわけではない。<sup>(7)</sup>

(7) NHK総合テレビのフランス語講座で最近まで利用されていた映像教材は、元々、一言語による初級フランス語教育用のものとして、フランス外務省文化交流局の主導の下に制作された“*En français*” (フランス語で) である。その手引書(教科書)のはしがきには、「視聴者は放映前に手引書をしらべる必要はない。眼前に展開される活動映像の脈絡と、登場人物の振舞いをみるだけで、視聴者は十分に話されることばの「グローバル」な意味を理解することが可能なのである。」とうたつてある。なお、この総合教材は、もちろん、連続映像を視聴することにとどまるものではない。手引書中の対話テキストや(フランス語のみによる)文法説明や応用練習などをも活用することによって、教材内容を一言語性をもって完全に消化、吸収せしめようとするものである。

筆者の奉職する成城大学では、他大学に先駆けて一九八一年度より、「フランス語会話(中級選択科目)」において、「フランス語で」を導入する予定である。これは教材の本来の意図通り、フランス人による一言語的授業とならう。

この方法は、いずれにしても、一連の発話を貫ぬく主要テーマの背景を、ドラマ的に、あるいは生活描写的に連続させた映像をたどることによって、これを最も臨場的に、したがって最も一義的に感得させうる可能性をもつものといえるであらう。したがって、これには、かかる映像を利用することによって、音の時系列的流れの形でもって若干の言表群全体を、一定限度以下の多義性の範囲内で把握せしめる可能性をもつという利点がある。しかし

て、このことが可能となるのは、映像が自然の流れのように感ぜられるという理由からであろう。この種の自然さがそれが連続フィルム映像の生命なのである。

しかしながら、この種の映像には見逃してはならない一つの特色がある。すなわち、映像の連続性（脈絡）が自然であればあるほど、順次発せられる個々の言表について、そのそれぞれの個別的発話動機を説明すべき背景暗示への配慮が困難を増さざるをえないことである。映像におけるドラマや記録の連続性（筋道の一貫性）、したがって、言表グループの諸発話を貫くテーマの連続性への配慮は、たしかに言表グループ全体の理解において、これを一定限度内の誤解の範囲にとどめはするであろう。しかし、個々の発話自体を一つ一つ正しく再現しようようにこれを理解させるためには、かかる自然さをもつ連続映像の速さの範囲内では非常に困難といわねばならない。個々の発話の個別的な理解のためには、それぞれ通常の連続映像のものより若干精細な、それぞれの発話に合った映像的描写が必要不可欠のものとなって来ざるをえないであろう。これは映像の連続における自然さの犠牲においてのみ可能になるとおもわれる。すなわち、この種の映像にあつては、発話グループ全体のより良い理解と、個々の発話のそれぞれのより良い理解とが、相反する条件のもとにある、とさえいつてよいかもしれないのだ。<sup>(8)</sup>

(8) ここでは、言語活動そのものの一般的慣習から生ずる、言語の過不足のない正確な理解の困難さについては、一応考慮の外に留めている。すなわち、次のような事柄がこれである。

一般に日常生活においては、対話者双方において暗黙のうちに了解しあえる言語要素がある。すなわち、たとえば、対話においては、話題になっている対象を実詞のかたちでくりかえすことなく、むしろこれを代名詞化したり省略する方がふつうである。また、「せりふ」は、それが自然発生的であればあるほど、文としての論理的構造を（すくなくとも表層構造的には）もたないことが多い。また、C・バイイは、「一般言語学とフランス言語学」の中で、コミュニケーションにおける表現様式の多様性の例として、「出てゆけ」という命令をあらわすさまざまな表現様式を列挙してい

る。それらは論理的構造をもつ複文から、一単語ですませる例にいたるまで、さらには身振りや動作などの言語外的要素までも一表現様式と考えると、全体で九種類もあげられる。しかも日常生活では、このうちいずれを使用しても伝達機能は立派に果されうるのである (Charles Bally, *Linguistique générale et Linguistique française*, 4<sup>e</sup> édition, Edition Francke, Berne, 1964, p. 41.)。

以上のべた連続映像の諸特性を一層現実的に、一層強く印象づけるために、若干の例示をしておこう。すなわち、連続映像においては発話の一コマ一コマの正確な理解が困難であるばかりではない。たとえドラマがきわめて自然な形で進行してゆく場合でさえも、発話全体のモティーフやその流れの方向すら、映像の流れのみによって正確にくみとることに予想以上の困難がともなうのである。われわれはこれについての例示をここに追加しておきたいとおもう。

テレビの劇映画のうち、とくに日本人がつくった日本を舞台にしたものを例にとる。これは当然、ある物語のテーマをもっとも自然的ないし必然的に展開さすべく、連続した背景の映像とその中に登場する人物の身ぶりをも伴う最も自然な対話とによって、共感をもちあげつつ進行させることを目指すものである。しかるに偶然の事情があつて、もしわれわれがこれを音声なしで視ることを余儀なくされた場合には、劇中の人物の話しそうな内容は、一体どの程度想像されうるであろうか。ストーリーの筋道を前もって知っていたとしてさえも、物語の経過の中で次に発せられる言葉の内容を、それぞれ適確に見当をつけることには非常に困難をおぼえるであろう。まして、ひとつひとつの発話を正しく再現しようと試みても、それにはほとんど不可能と結論づけたいほどの、広汎な誤解の可能性が存在するであろう。

しかも見逃しえないことは、音声による理解の側面を欠くことによって、逆に、視覚的にも展開されているはずであるドラマそのものの進行についての正しい理解をも、相当程度困難にさせられることであろう。

類似的経験は、外国の映画館で日本の映画を、ほとんど理解できない外国語の吹きかえによって見るときにも、もちうるであろう。見る人がドラマの背景と同一文化圏に属し、同一言語を使用しており、しかも容易に共感できるはずの内容のドラマであったとしても、映像のみをもってしては、そこで発せられる言葉の一端を正確には母国語に再現できない。また音声（言葉）を欠いての視覚のみをもってしては、ドラマそのものの進行さえもおぼろげな理解しかできないのである。

外国語学習においては、もちろん、その目的に応じて連続フィルム映像には、一般のドラマとは違った工夫がこらされるであろう。とくに初学者向けのそれにおいては、ストーリーは比較的単純であって、複雑なドラマ展開を追うということはないであろう。したがって学習者は、一單元をおおうテーマについては、映像とその背景のもとに発せられる音声とによって比較的容易にこれを推測しうるかもしれない。しかしストーリー、したがって映像の流れの自然さを最低限度には守るべきことが、連続映像にとっては生命である。初心者向の単純な対話を軸として展開されるドラマにおいて、このような自然らしさを保ち、しかも学習意欲をそるにたる面白さを具える教材フィルム作成には、細心の工夫と創意とを必要とするであろう。しかしながら他方、それぞれの発話内容を個々に視聴者に無理なくグローバルに把握さすべく、目的合理的な見地から、いかに映像の流れの構成に工夫をこらしても、それには自ら限界というものがあるであろう。かくして、かかる連続映像の一シーンの背景から、個々の言表をそれぞれ誤まりなく理解しようという保証はほとんどない、とみてみたいとしてゆきすぎではないとおもわれる。

### 三、連続性をもった個別映像の集合

さて、映像のあり方の両極端、すなわち、単独の単一映像と、連続フィルム的映像との間には、その中間形態として、精粗さまざまな程度に連続性をもった単独映像の時系列にしたがった集合がある。一つの対話音声と、その発話背景をもっともよく暗示する一枚の映像とを、シンクロナイズさせた一組をもって、一局面を構成する。そしてある一つのドラマないし記録をかかる局面に切斷し、この局面を時系列にしたがって順次に再構成することによってこれを進行させてゆく、という形態をこれはとるのである。

この場合、かかる映像を時系列にしたがって順次に展開させてゆくことによって、物語り全体のテーマとその進行とを、一定限度内の誤解の範囲内でおよその見当がつくものとさせなければならないことはいうまでもない。この点では、前述した連続映像のもつ利点と同種のものを、この映像は目ざすことになるであらう。

同時にこれは、連続映像における弱点をカバーして、個々の発話内容をそれぞれ個々のに限定する機能をももてるのである。すなわち、既述のように連続映像においてはそのスムーズな画面の流動性のために、その中で発せられる言葉をより自然に動機づけはするものの、その反面、その発話内容を画定するはっきりした手がかりは、視覚の流れの中ではつかみ難いことがままある。しかるに連続性をもった個別映像の場合には、一つ一つの固定映像は、一つの対話に対応するものとして、物語りの進行過程における一局面を示すものでなければならない。したがって個別的映像は、物語り進行上の一断面としての一対話について、その背景ないし動機、あるいは時としては発話内容そのものをさえ、統一的に暗示し、しかもこれを一義的明瞭性をもって示さなければならないのである。でない映像は一つの対話をストレートに把握する手がかりとはならないからである。そのみではない。この一映像には、次に来るべき物語の局面を暗示する何らかの要素がふくまれていなければ、物語りの連続性は保証されないのである。

このように考えてみると、この種の映像にもとづく一言語のみによる語学教育は、単独映像や連続映像のもつ長所を生かし、しかもこの両者のもつ欠陥をも是正しうるものと考えざるをえない。この意味において、この映像形態の採用は、一言語性にもとづく視聴覚語学教育のうち、最もモダンな、最もすぐれた語学教育を目ざすものといえそうである。

さて、この種の映像が目ざすところを有効に実現しうべき映像のあり方は、写真的なものであるよりも、むしろ画像的なものであるといつてよいかもしれない。画像的なものの方が前述の諸要請をとり入れた、より合目的な構図をとりうる可能性をつねにより強くもっているからである。

以上のような視点からであろうか、語学教育の実践において採用されている、「連続性をもった単独映像の集合」の形をもつ映像においては、画像的な映像が採用される場合がほとんどなのである。

この形態の映像をさらに種類分けしてみよう。もちろん、前述したように、ここではまず、連続性をもった画像の集合のみが採用される。そしてこの画像には、

- A、補助的記号ないし符号付きのもの（疑問文を示す？記号や、話の内容を示す「吹き出し」など）、
  - B、補助的記号ないし符号なしのもの、
- とがある。

また一つの発話音声を連動させての一つの画像の目ざすところは、

- C、発話内容自体および発話背景の理解であったり、
- D、発話背景のみの理解であったりするのである。

たとえば、クレディフ SGAV 主力教材 De Vive Voix に使用されている映像は、このうちB—Dの系列のも

のである。すなわち、この場合、補助的記号ないし符号をほとんど用いず、ほぼ現実の視界で見えるものに近いような情景が描かれている。そして映像が担う役割は、登場人物が発する「せりふ」の発話動機ないし発話背景を暗示するもの、にとどめおかれている。そのほかの一言語性にもとづく語学教材においても、A—Cの系列のもの、B—Dの系列のものなどさまざまあるが、いずれも連続性を利用する意図においては共通している。

### 第三節 映像の現実

#### ——映像の多義性についての一調査——

以上において、外国語教育で使用される映像のありうべき諸形態と、そのそれぞれがもっている諸特徴とを概観した。結論的にいうならば、第三の映像形態、すなわち、「連続性をもった単独映像の集合」の形態こそが、方法的見地からみて、映像のもつ意図を、最も正確に実現しうる可能性をもつ、ということが推定されたのである。くりかえしているならば、この種の映像は、まず、一連の画像的映像のそれぞれに、ドラマ的連続性をもたせることによって、一グループの発話全体がもつ主要テーマと、その進行の方向とを、比較的容易かつ明瞭に暗示しうるものとなしうる。

しかもこれは、同時に、かかる全体的理解の上に立って、個々の発話動機もしくは発話内容を、視覚的にみて最大限に明瞭に暗示するように強調された構図の一枚の画像的映像を、一つの発話音声と連動させうる。これによって当該発話動機の必然性や発話内容を比較的明瞭に、かつ容易に把握させる可能性をもつのである。

われわれは、合目的画像は技術的に作成されうるという前提にたつて、映像の一義的理解の可能性について原



理的かつ方法論的に検討してきたのである。しかし、ここでいえることは、あくまで可能性についてのみである。その実現性ないし現実性についてはとくに問題にしてきたわけではない。

しかしながら外国語教育の実践にあたって重要なことは、まさに可能性ではなくて実現性ないしは現実性なのである。

そこで、この可能性がそのまま現実的な実現性につながっていくのであろうか、という問題があらためて提起されなければならない。第三の系列の映像、すなわち、「連続性をもった単独映像の集合」は、外国語教育の実際にあたって、果して多義性をゆるさぬ一義的明瞭性をもった音声理解の補助手段たりえているのであろうか、これについて検討してみるのが本節の本来の課題だったのである。

かくてわれわれの映像論は、いわば言語の意味論的な推測から出発して、いまや、言語教育論的な実際の様相の把握とその解明へと進まねばならない段階にきた。われわれは現実を知るために、論理にもとづく可能性の推測という方法から一転して、事実にもとづく推定と分析という方法に移らなければならない。

元来、外国語教育の実践は、単に言語学的推理をもつてする可能性を推測するにとどまることをゆるさない。ある言語教育的手法について、いかにそれが言語学的、言語心理学的、ないし言語教育論的研究を綜合して練り上げられたものであれ、教材として製品化されたものが現実においてその理論的意図を実現しているか否か、またその目的が実現されているとすればどの程度の実効性をもつて実現されているのか、などについて具体的に検討することは、言語教育論においては本質的な重要性をもつ問題となるわけである。

われわれはまず、第三の系列に属する映像をもつてする若干の著名な外国語教育方法が、すくなくとも音声理解にあたっての映像の側面からの多義性をどれだけ排除しているかについての調査をおこないたいとおもう。そし

てこれの結果について、若干の吟味をすることにしてみたい。予想されることは、論理的な推理をもってしては気づきえなかった問題点の若干がここに露呈されるかもしれないということである。

#### 映像の多義性についての一調査

筆者と類似の問題意識をもって、われわれのいう「連続性をもった単独映像の集合」の系列に属する映像の多義性について、特定のテキストをもとに具体的に検討した論文がある。すなわち、既述したC・ジェルマンの論文、言語学習における映像、一九七六年、がこれである。<sup>(1)</sup>

(1) この論文の存在について筆者は早稲田大学の会津洋教授によって知ることができたことを、ここで記しておきたい。C・ジェルマンによると、このような問題についての調査は彼がはじめてなしたものではない。一九六二年すでにJ・ゲノ(J. Genod)ほかのチームによって類似の研究がなされているという。C・ジェルマンは、J・ゲノの研究をさらにすすめて、視聴覚教育にもとづく外国語学習クラスの現場により近い条件の下での調査をなしたものである、ということができるであろう。

この論文では、既述のように視聴覚にもとづく一言語的フランス語教育の高名な教材の一つ、「フランス人と生活」をとり上げている。これは前述の分類方法によれば、連続性をもった個別映像の集合のA—C系列に属する映像を用いている教材である。C・ジェルマンはこれの劈頭の第一課二〇枚、第二課二〇枚の映像を例にとっている。そして一言語のみによるフランス語教育にあたり、映像が学習者にあたえる多義性(学習者の誤解の態様)について、学習者への調査にもとづいて具体的にこれを確認し、かつそれを体系的に分類しようとするのである。

C・ジェルマンは、学習者五〇名にたいし、第一課、第二課の計四〇枚の画像を順次に提示する。そのさい、それぞれの画像に相応する意味をもつ音声を、学習者の未知の言語(ここではロシア語)で聞きとらせる。そして、

学習者が画像の助けをかりて、未知の音声をどう解読したかについて、それぞれ筆記させる。そしてその筆記を集計したものについて、さまざまな角度から検討を試みようとするのである。

まず学習者の筆記解答を、原テキストの意味からの距離に応じた次の六段階の記号表示の一つに属せしめる。すなわち、

- † 原テキストの意味と全くひとしい意味の文、
  - †† 原テキストの意味とほぼひとしい意味の文、ただし付加的要素あり、
  - # 原テキストの意味とほぼひとしい意味の文、ただし不足の要素あり、
  - × 原テキストとくらべて、意味に軽度の誤解のあるもの、
  - 一 原テキストとくらべて、意味に重度の誤解のあるもの、
  - 0 白紙解答、
- の六段階である。

C・ジェルマンはこのうち最初の三記号、すなわち、†、††、#、をもって正解グループとする。当然、のこりの三記号、すなわち、×、一、0、は誤解グループとなるわけである。

C・ジェルマンは四〇枚の画像のうち、学習過程において、

- 1) 映像の連続性ないしはコンテキストから、発声の意味が察知できると考えられるもの、
- 2) 既知音声を聞かされることによって（あたかも音声全体が既習ともいえるものとなってしまうことによって）その発声の意味を知りうるもの、

というような二系列の画像を検討から除く。そして残りの二六枚の画像について詳細なる検討を加えるわけであ

正解率	該 当 枚 数 (全26枚)	該当枚数の %表示
100%	3	11.5%
90%以上	9	34.6%
80%以上	10	38.4%
70%以上	15	57.7%
60%以上	15	57.7%
50%以上	19	73.1%
50%未満 (うち30%未満)	7 (3)	26.9% (11.5%)

C. ジェルマン, 前掲論文, 60ページより作成。

けて説明している。

彼によれば正解率の高い画像は次のような性格をもつものであった。

- 1) 画像がきわめて具体的な状況を表現し、しかもこれに呼応してきまり文句が発せられている場合、
  - 2) 学習者に周知となっている記号を使用することによって発話理解が助けられているような画像の場合、
  - 3) 画像の中に学習者の理解しやすい文字がみられる場合(たとえば Sorbonne など推察の助けとなるような文字のある画像の場合)、
- などがこれである。

これに反し、正解率が比較的に低かった画像は次のタイプのものであった。すなわち、

- 1) 行動(これにはその種類や方向性などの点で多様性がみられる)、抽象概念、ある種の感情など、そもそも

る。

かかる手法をもつてなしたC・ジェルマンの調査の結果を要約すると次のようになる。すなわち、彼は二六枚の画像のそれぞれについて、解答者五〇人中の正解者数を棒グラフで図示する。二六枚の画像には5050の正解率のものから550の正解率のものまであって、まことにさまざまな正解率をしめしている。こころみに正解率のバラツキをみると上表のようになっている。

ついでC・ジェルマンは、いかなる性質の画像の正解率が高いのか、また、いかなる画像の正解率が低いのかについて、これを若干のタイプに分

視覚的に表現することが困難な画像の場合、

- 2) 画像にみられる動作、しぐさ、表情など、それ自体が視覚的に誤解されやすい場合、
  - 3) 画像の中にみられる象徴化のための表現や記号が、広くみとめられたものでなく不適切な場合、
  - 4) テキストが画像をつくり出すためには不適切であるような場合、
  - 5) 会話状況がそもそも不明確な場合、
- などがとりあげられているのである。

以上のようなC・ジェルマンの調査の総括は、常識的にも納得がゆくような形のものであったといえることができるであろう。しかしながら、彼は調査の方法論についての充分なる検討もしていないし、また、調査結果についてこれ以上具体的な検討を加えることもしてはいない。そしてただ短絡的に既述のような平面的な視覚構造をもつ映像によって、二重分節をもち、時系列的に展開される言語を理解することは、(たとえ教師の指示やジェスチャーの助けをかりたとしても、一言語のみをもってしては) 所詮、言語理論的にみて不可能であると考えられる。したがって彼は、映像にもとづく外国語教育は、理論的にみて、本質的に完全には達成不可能な方法でもってこれをなさうとするものである限り、現実的にみて、したがって言語教育の実践においても、無効なものであると判断している<sup>(3)</sup>のである。

## (2)

C・ジェルマンの調査においては、既述のように次のような特色がみられるであろう。すなわち、

- 1) 映像における連続性やコンテキストを切断した上での映像調査であること。したがって、単独映像の個別的調査と同じ効果を追うものであること、
- 2) 教材の「教師用書」などで必要だとされている、教師による映像の一部分への指示や、ジェスチャーなどをなさないもとでの、映像のみにもとづく調査であること、

などである。

これらの方法的特色は、もちろん、映像の役割を純粋な姿で調査するという上では意味をもつであろう。しかしながら、同時にこれは理の当然として、正解率を低下させるものたらざるをえない。しかも「連続性をもつ単独映像」の系列の調査の形をとりながら、事実上は単独映像の調査に近いものとなってしまうのである。

これらの点にわれわれは注意をむけるべきではなからうか。

(3) C・ジェルマンのこのような短絡的な考え方には、あたかも、病理学的にみて完全には病根が除去されていないがゆえに、治療上では、現実的に治療していると判断される場合にも、なお治癒をみとめず、したがってその治療方法全体が無効である、と論ずるのにややひとしいものがある。これについては後に論ずる機会があるであろう。

さて、われわれの考察すべき問題は、まず、C・ジェルマンが総括した諸事項が、フランス語を第二外国語として学習している日本の大学生のフランス語授業についても、もし同種の教材と同様の教授法をもつてする場合に、そのまま妥当するといつてよいであろうか、という点をめぐるものである。そしてこれらについての事実関係の具体的確認こそが、さしあたってのわれわれの関心事たらねばならないであろう。